



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Bildung und Identität: Zur Einführung

Samida, Stefanie ; Wienand, Christiane

Abstract: Der Beitrag widmet sich den beiden Leitbegriffen ‚Bildung‘ und ‚Identität‘: Er konturiert ‚Bildung‘ als offenen und kreativen Prozess der selbstreflexiven Auseinandersetzung, der daher nicht mit zielgerichtetem Lernen verwechselt und nicht auf Ausbildung reduziert werden darf. Personale Identität wird ebenfalls als offener, nie endender Prozess verstanden, denn im Sinne des doing identity ‚besitzt‘ man Identität nicht, sondern ‚macht‘ sie – und zwar ständig. Die folgenden Ausführungen arbeiten heraus, dass beide Kategorien und ihre Interdependenzen für die Lehrerbildung von besonderer Relevanz sind, weil Bildungsprozessen eine wichtige Rolle für die Identitätsbildung zukommt.

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23959>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-181087>

Journal Article

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0) License.

Originally published at:

Samida, Stefanie; Wienand, Christiane (2019). Bildung und Identität: Zur Einführung. *heiEducation Journal*, 3:9-19.

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23959>

Bildung und Identität

Zur Einführung

Zusammenfassung. Der Beitrag widmet sich den beiden Leitbegriffen ‚Bildung‘ und ‚Identität‘: Er konturiert ‚Bildung‘ als offenen und kreativen Prozess der selbst-reflexiven Auseinandersetzung, der daher nicht mit zielgerichtetem Lernen verwechselt und nicht auf Ausbildung reduziert werden darf. Personale Identität wird ebenfalls als offener, nie endender Prozess verstanden, denn im Sinne des *doing identity* ‚besitzt‘ man Identität nicht, sondern ‚macht‘ sie – und zwar ständig. Die folgenden Ausführungen arbeiten heraus, dass beide Kategorien und ihre Interdependenzen für die Lehrerbildung von besonderer Relevanz sind, weil Bildungsprozessen eine wichtige Rolle für die Identitätsbildung zukommt.

Schlüsselwörter. Bildung, Identität

Bildung and identity

Introduction

Abstract. Our article introduces the key concepts of *Bildung* and identity and their underlying theories. We understand *Bildung* as an open and creative process of self-reflection and self-questioning; therefore, *Bildung* is more than the idea of learning and should not be reduced to the idea of professional training. Similar to this understanding of *Bildung*, personal identity is a never-ending process – identity cannot be possessed, it is constantly created and re-created in the sense of ‘doing identity’. Both concepts are interdependent as *Bildung* plays a pivotal role for both individual and collective identity formation. It is precisely because of this interdependence that *Bildung* and identity are paramount to Teacher Education.

Keywords. *Bildung*, identity

1 Bildung und Identität

Für die Diskussion (hoch-)schulpolitischer Themen spielen die Begriffe ‚Identität‘ und – in noch viel höherem Maße – ‚Bildung‘ eine wichtige Rolle, wenngleich beide als kontrovers, ja in vielfacher Hinsicht umstritten gelten müssen. Dies gilt umso mehr für ihre vielfältigen Interdependenzen.¹ Das zeigt sich nicht nur, wenn es um bildungspolitische Fragen geht, sondern gleichfalls im wissenschaftlichen Diskurs. In unterschiedlichen Disziplinen stehen hinter ‚Identität‘ und ‚Bildung‘ jeweils nicht selten verschiedene Konzepte. Es überrascht daher nicht, dass es immer wieder Forderungen gibt, ganz auf sie zu verzichten, da sie, statt semantische Klarheit zu schaffen, eher Verwirrung stiften – ganz zu schweigen von normativen Aufladungen, die unterschwellig mitschwingen.

In den letzten Jahren hat insbesondere die Auseinandersetzung über unser Verständnis von Bildung – nicht zuletzt bedingt durch die zunehmende Verbreitung und Aufwertung des Kompetenzbegriffs – deutlich an Schärfe gewonnen. Dabei wird zumeist um folgende Fragen gerungen: Brauchen wir (weiter) einen Bildungskanon? Welche normativen Setzungen gehen mit dem Bildungsbegriff einher? Mutiert Bildung zur Ausbildung? Oder ist sie gar ein „Heilsversprechen in eine bessere Zukunft“ (Dörpinghaus 2014, S. 540)?

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten, die in den letzten Jahren vielfach eine intensiv geführte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff darstellten, gehen wir im Folgenden auf unser Verständnis von Bildung ein und setzen dieses mit dem Identitätsbegriff in Beziehung. Damit wollen wir nicht nur eine Klammer für die Beiträge in diesem Themenheft schaffen, sondern zugleich dazu ermuntern, die beiden Konzepte gerade im Kontext der Lehrerbildung zusammen zu denken und ihren Interdependenzen nachzugehen.

2 Bildung

Der Bildungsbegriff ist über Jahrhunderte kulturell gewachsen und immer wieder neu beschrieben worden. Bis heute wird oftmals auf den von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) geprägten Bildungsbegriff rekurriert, verstanden als wechselseitiges Verhältnis von Ich bzw. Mensch und Welt, der entschieden

1 Zum Zusammenhang von Bildung und der Entwicklung einer europäischen Identität siehe beispielsweise Eberstadt und Kuznetsov (2008). Wir danken Gerhard Härle und Alexander Wöhrig (beide Heidelberg) für ihre kritische Lektüre und die hilfreichen Kommentare zum vorliegenden Text.

den Selbstbezug und die Selbstzweckhaftigkeit betont. Denn diesem Verständnis nach wird der Mensch nicht gebildet, sondern er „bildet *sich*“ (Dörpinghaus 2009, S. 5) und sucht Orientierung. Dies geschieht in der selbstreflexiven Auseinandersetzung, in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen (ebd.). Bildung ist also nie abgeschlossen, sondern ein immerwährender Prozess, der zugleich eine Transformation des Selbst bedeutet (ebd., S. 9). Dieser Prozess folgt keiner Musteranleitung und ist auch nicht zwangsläufig linear. Es handelt sich vielmehr um einen verästelten Prozess – mit Sackgassen, aber auch mit Spuren, denen man auf neuen Wegen folgt. Es kann in diesem Prozess also sozusagen zwei Schritte zurück und dann wieder einen nach vorne und zwei zur Seite gehen. Neue Einsichten und Erkenntnisse werden gewonnen, aber auch wieder revidiert, weil wir ständig mit Neuem konfrontiert werden, zu dem wir uns verhalten müssen. Dass dies so ist, liegt auch daran, dass Bildung gewissermaßen auf Neugier gründet – und diese sucht sich ihre eigenen Pfade. Christian Rolle (2010, S. 50) pointiert dies so:

Bildung bedeutet den Prozess der Erfahrung, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen und dadurch Bekanntes in neuem Lichte wahrnehmen, wenn wir gewohnte Sichtweisen aufgeben müssen oder mit Erstaunen bestätigt finden, wenn wir plötzlich erkennen können, was die ganze Zeit vor unserer Nase lag, wenn wir lernen, anders zu handeln als bisher, oder das Gleiche aus besseren Gründen tun, wenn wir die Welt mit den Augen eines Anderen zu sehen lernen und gemeinsame Worte und Unterscheidungen finden, wo es zuvor nichts, jedenfalls nichts Sagbares gab.

Es wäre daher falsch, Bildung und Lernen gleichzusetzen, denn Bildung ist kein rationaler und disziplinierter, auf ein Ziel hin ausgerichteter Lernprozess; Bildung ist vielmehr ungerichtet, offen, ja kreativ – und benötigt damit Zeit, Konzentration und Kontemplation, kurz: Muße (Liessmann 2014, S. 176) und „Wartenkönnen“ (Dörpinghaus 2009, S. 10–11). Mit Andreas Dörpinghaus (2009, S. 7) könnte man auch von einem „leidvollen Prozess“ sprechen. Denn die Lust auf Bildung entzündet sich an Dingen – Stichwort ‚Neugier‘ –, für deren Verständnis man Mühen auf sich nehmen muss (ebd., S. 8).

Das Bildungskonzept Humboldt'scher Tradition gilt dabei als „radikale Absage an die Idee des Nutzens schlechthin“ (Liessmann 2014, S. 178). Denn Bildung in der Tradition des deutschen Idealismus zielt nicht auf Fertigkeiten und Kompetenzen – es geht nicht um *Ausbildung* –, sondern auf die Persönlichkeit an sich. Doch die heutige „Post-Bildung“ (Dörpinghaus 2014) bzw. „Unbildung“ (Liessmann 2014) rückt die Frage nach dem Nutzen in den Fokus – dem individuellen,

gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Nutzen (ebd., S. 179). Bildung ist jedoch keine Ware.² Was uns in unserer heutigen Gesellschaft oftmals fehlt ist ein Freiraum der rekursiven und selbstreflexiven Entwicklung von Persönlichkeit (Dörpinghaus 2014, S. 543) oder anders ausgedrückt: Die buchstäbliche Rede von der Nützlichkeit verwehrt uns jedes „Für-sich-Sein“ (Liessmann 2014, S. 179).

Bildung heißt Offenheit und Mündigkeit, Muße und Nachdenklichkeit, Für-sich-Sein und Orientierung.³ Bildung heißt aber auch Erfahren und Erleben, in der Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt. Sie nimmt also den gesamten Menschen in den Blick, in seiner ethischen und kognitiven sowie in seiner ästhetischen und emotionalen Dimension (Nida-Rümelin 2013, S. 230). Ein so verstandenes Bildungskonzept beschränkt sich dann auch nicht nur auf Hochkulturelles bzw. sogenannte E-Kultur (ernste Kultur) – Shakespeares Dramen, Wagners Opern, Rembrandts Werke –, sondern bezieht auch Populäres mit ein: Fernsehserien wie *Tatort*, Computerspiele wie *Minecraft*, Musik von Abba. Denn auch in der Rezeption, Adaption und Transformation des Populärkulturellen und in der Interaktion mit diesem finden Bildungserfahrungen statt (vgl. Hornberger, Krankenhagen 2012/13). Doch noch immer hat es das Populäre schwer, wenn von Bildung gesprochen wird; es wird in der Forschung zur kulturellen Bildung oder auch in der Politischen Bildung in der Regel nicht mitgedacht,⁴ obwohl sich bereits seit den 1970er Jahren in den Fachdidaktiken Ansätze etabliert haben, in denen populäre Kulturerzeugnisse programmatischer Bestandteil didaktischer Konzeptionen und Zielformulierungen sind.⁵ Trotz dieser Vorarbeiten wird in der Bildungsforschung ein „wesentlicher, alltagsbestimmender Teil der Kultur“, inklusive seines Publikums, vielfach ausgeblendet (Hornberger 2017, S. 111). Bis heute wurden zudem Themen und Theorieangebote der *Popular Culture* als Teildisziplin der *Cultural Studies* in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften weitgehend ignoriert. Dabei bietet die populäre Kultur zwei-

2 Die Rede von der Bildungsökonomisierung ist mittlerweile in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen. Hierzu zählen auch Begriffe wie Humankapital, lebenslanges Lernen, Lerncoaching, *employability* und anderes mehr.

3 Siehe auch den Beitrag von Jürgen Mittelstraß in diesem Heft.

4 Das zeigt sich an einschlägigen Publikationen, in denen nur selten Populärkultur und (kulturelle) Bildung zusammengedacht werden, siehe beispielsweise das von Scheunpflug und Prenzel (2013) herausgegebene Themenheft „Kulturelle und ästhetische Bildung“ und Liebau et al. (2014). Kulturelle Bildung wird hier immer noch fast ausnahmslos auf die klassischen Bereiche Kunst, Tanz, Schauspiel, Musik etc. bezogen. Zu den Ausnahmen siehe den Beitrag von Ralph Höger und Stefanie Samida in diesem Heft.

5 Sowohl der (fächerübergreifende) Projektunterricht als auch Konzepte der ‚Leseerziehung‘ und der ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ sind aus der Einbeziehung jener (pop-)kulturellen Artefakte entstanden (und in ihr begründet), die zur Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen gehören.

fellos einen Anstoß für vielfältige Bildungsprozesse, bestimmt sie doch einen großen Teil unseres Alltags.⁶ Gerade Bildungsprozesse im Alltag und hier wiederum solche im Populärkulturellen sollten daher in ein modernes Konzept von Bildung integriert werden.⁷

Im Zuge einer zunehmenden Kritik an einer normativ-elitären Verwendung des Bildungsbegriffs, insbesondere im schulischen Kontext, zeigt sich im Laufe der 1970er und 1980er Jahre die Tendenz, den klassischen Humboldt'schen Bildungsbegriff zunehmend in Frage zu stellen, den Bildungsgedanken gleichsam umzuwerten und auf die Verwertbarkeit von (schulischem) Wissen zu fokussieren.⁸ Dies führte zu einem spannungsreichen Dualismus, der die gegenwärtige Diskussion prägt: Einerseits können wir im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs eine Ent-Elitisierung des Bildungsbegriffs beobachten, auf der anderen Seite finden dort seit geraumer Zeit diejenigen Gehör, die einer Ökonomisierung der Bildungslandschaft Vorschub leisten.

3 Identität

In das Konzept von Bildung fließen, das dürfte deutlich geworden sein, immer auch Aspekte der kollektiven und personalen Identitätskonstruktion ein.⁹ Die kollektive Seite findet sich beispielsweise in Bezeichnungen wie ‚europäische Bildungstradition‘ und ‚deutsche Bildungsidee‘ wieder. Bildungsprozesse sind zugleich aber immer individuelle Prozesse der Identitätsbildung, die ganz besonders heute, angesichts großer gesellschaftlicher Veränderungen und Verwerfungen, von großer Bedeutung sind.¹⁰ Bildung und Identität besitzen also eine persönliche und zugleich eine gesellschaftliche und politische Dimension. Dies zeigt sich beispielsweise in den Debatten um kulturelle Vielfalt, Heterogenität und Diversität, die sich wiederum im wissenschaftlichen Diskurs in Konzeptionen von interkultureller Bildung niederschlagen.¹¹

6 Man könnte hier mit Nida-Rümelin (2013, S. 231) argumentieren, der als ein Prinzip humaner Bildungspraxis die „Einheit des Wissens“ anführt.

7 Vgl. den Beitrag von Ralph Höger und Stefanie Samida in diesem Heft.

8 Vgl. z. B. Bollenbeck (1994).

9 Uns geht es im Folgenden um personale Identität bzw. individuelle Prozesse der Identitätsbildung. Zur kollektiven Identität siehe z. B. Straub (1998, S. 96–104); Niethammer (2000); zu unterschiedlichen Perspektiven auf (politische) Identität(en) innerhalb der Politischen Bildung siehe Fischer et al. (2015).

10 Vgl. z. B. jüngst Fukuyama (2018).

11 Einführend vgl. z. B. Gogolin et al. (2018).

Ähnlich wie Bildung ist Identität nichts, „was eine Person ein für alle mal besitzt, gar von Geburt an mit sich bringt“ (Straub 1998, S. 87). Im Sinne des hier vertretenen konstruktivistischen Verständnisses von Identität ist die Ausbildung von Identität als Teil eines individuellen, subjektiven Prozesses zu verstehen. Man kann hier zweifellos von einem *doing identity* sprechen. Denn jede und jeder von uns vollbringt täglich Identitätsarbeit, formt sozusagen Subjektivität – sei es durch Abgrenzung zu anderen oder über biographische Selbsterzählungen, indem Heterogenes in eine kohärente und stimmige Erzählung transformiert wird. Die soziale und kulturelle Praxis bzw. die sozio-kulturellen Lebensbedingungen nehmen dabei eine wichtige Funktion ein (vgl. ebd.), sie bilden gewissermaßen das Fundament, auf dem Identität aufgebaut wird. Schließlich sind wir in unserem Leben fortwährend Veränderungen unterworfen, zu denen wir uns – wie auch immer – verhalten müssen. Identität ist daher immer ein konstruktiver Akt (vgl. ebd., S. 93).

Das heißt wiederum – und das ist zentral –, dass Identität fragil, stets nur vorläufig ist (vgl. Straub 1998, S. 82). Und das bedeutet, dass nicht feststeht und feststehen kann, wer man ist, sein will und sein kann (vgl. ebd., S. 88) oder anders ausgedrückt: Identität ist per se defizitär, sie bleibt „*prinzipiell* unvollständig und unvollendet“ (Straub 2004, S. 280).¹² In diesem Sinne ist Identität immer etwas Unbestimmtes, das sich auch in Umschreibungen wie Patchwork-Identität oder Identität als Collage ausdrückt (Nunner-Winkler 2009, S. 355). Diese Unbestimmtheit bzw. Offenheit meint aber nicht Orientierungslosigkeit oder gar den Verzicht auf Kohärenz. Offenheit bedeutet, sich aus einer multiperspektivischen, reflexiven Grundhaltung heraus zu neuen Einflüssen und Veränderungen zu verhalten.

4 Vier Beiträge, vier Perspektiven

Das vorliegende Themenheft sucht mit den vier Beiträgen das umrissene Panorama von Bildung und Identität aus unterschiedlichen Richtungen einzukreisen, zu reflektieren und exemplarisch zu beschreiben. Die Autorinnen und Autoren setzen sich aus ihrer disziplinären Perspektive mit diesen Konzepten auseinander und nehmen dabei auch gesellschaftliche und politische Dimensionen in den Blick, wenn etwa der Wert populärer Kultur für die kulturelle Bildung erörtert oder die zunehmende Propagierung der Ausbildung nützlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bildungsdebatten kritisch hinterfragt wird.

¹² Gleiches könnte man für Bildung sagen, auch sie bleibt unvollständig und unvollendet.

Der erste Beitrag von *Jürgen Mittelstraß* (Konstanz) greift diese Thematik in neun Thesen auf und verweist darauf, dass gelehrtes Wissen – und damit Bildung – in unserer modernen, immer schneller und komplexer werdenden Gesellschaft zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird. An die Stelle von Bildung trete mehr und mehr der Begriff ‚Ausbildung‘, der vor allem technischen, ökonomischen und politischen Zwängen folge. Dieser Wandel von Bildung zu Ausbildung sei letztlich ein Paradoxon, denn gerade eine sich ständig wandelnde Gesellschaft bedürfe eines Bildungsbegriffs, der auf Elementen wie Nachdenklichkeit, Mündigkeit, kritischer Urteilskraft und Orientierung basiert und sie zugleich ermöglicht. Nur ein so verstandenes Konzept von Bildung verhindere, dass die Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit zugrunde geht.

Steht bei *Jürgen Mittelstraß* der Bildungsbegriff im Vordergrund, fokussiert *Jürgen Straub* (Bochum) seinen Beitrag auf den Identitätsbegriff und dabei explizit auf das Konzept der personalen Identität. Die Identität einer Person, so hebt er hervor, gehe immer mit einer Offenheit für Erfahrungen einher – dazu gehörten Erfahrungen des Neuen und Anderen genauso wie Erfahrungen mit sich Selbst und dem Fremden. Die Betonung, dass Identität und Offenheit zusammengehören, sei heute mehr denn je von Bedeutung, werde Identität doch allzu oft mit dem Konzept der Totalität gleichgesetzt, das für Abwehr und Exklusion des Neuen und Fremden steht und damit für Veränderungsresistenz. Auf der anderen Seite dürfe Identität aber auch nicht mit ‚Multiplizität‘ verwechselt werden, denn zu viel Offenheit führe zu einer Fragmentierung und damit zu einem vollständigen Zerfall von Persönlichkeitsstrukturen.

Ralph Höger und *Stefanie Samida* (Heidelberg) richten ihren Blick sowohl auf Fragen der Bildung als auch auf den Aspekt der Identitätsbildung. Sie gehen in ihrem Beitrag der Beziehung von Populärkultur und kultureller Bildung nach und verdeutlichen anhand zweier Beispiele – dem Nachspielen von Vergangenheit in der ‚Living History‘ und der Science Fiction-Serie *Star Trek* –, dass populäre Kultur auf unterschiedliche Art und Weise Bildungserfahrungen ermöglicht und zur Identitätsbildung beizutragen vermag. Das Autorenduo plädiert daher dafür, die Beziehung von kultureller Bildung und populärer Kultur weniger miss-träuisch zu betrachten, sondern zukünftig das pädagogische Potential populär-kultureller Phänomene zu nutzen und informelle Bildungsprozesse zu fördern.

Der letzte Beitrag widmet sich nicht nur Humboldts klassischer Bildungstheorie, *Georg Zenkert* (Heidelberg) greift darüber hinaus auch Hegels Konzept der Bildung als Entfremdung heraus, die Hegel als zentrales Kriterium gelungener Bildung betrachtet. Zenkerts begriffs- und ideengeschichtlicher Analyse macht deutlich, dass sich Humboldt und Hegel – trotz unterschiedlicher Zugänge – auf

einen gemeinsamen Fluchtpunkt beziehen, der sich in der Idee, Bildung als Weltoffenheit zu begreifen, widerspiegelt. Dabei zeigt sich eindrücklich, dass dem heutigen kompetenzorientierten Bildungsverständnis ein wesentlicher Bezugspunkt fehlt: das Individuum als Subjekt des Bildungsprozesses.

5 Bildung und Identität – und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung

Bildung und Identität – die beiden Begriffe gehören zweifellos zu den einschlägigen Konzepten in der Lehrerbildung, insbesondere wenn man davon ausgeht, dass der Bildungsweg die eigene Identität formt (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 245). Es ist daher Aufgabe der Hochschulen, diese in den Lehramtsstudiengängen kritisch zu erörtern und mit den Studierenden zu diskutieren. Dies umso mehr, als in den letzten Jahren der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte zurückgedrängt hat. Auch in der professionellen Lebenswelt an Hochschule und Schule ist der Kompetenzbegriff diskursiv höchst präsent: Sei es, dass die Modulbeschreibungen damit werben, in den Vorlesungen, Seminaren und Übungen würden Sachkompetenz, Vermittlungskompetenz, Reflexionskompetenz und weitere Kompetenz-Komposita vermittelt; sei es, dass in den zahlreichen Bildungsplänen für die Schulen seit Jahren hauptsächlich von eben diesen Kompetenzen gesprochen wird, die den Schüler/innen zu vermitteln seien. Doch Kompetenz und Bildung sind nicht äquivalent, und das sollte auch gegenüber Studierenden thematisiert und mit ihnen diskutiert werden.

Anders als bei der Bildung geht es bei der Kompetenz – zumindest legt dies die entsprechende diskursive Verwendung in diversen wissenschaftlichen Publikationen, Bildungsplänen und Projektbeschreibungen nahe – um den ‚Erwerb‘ von Fähigkeiten und Fertigkeiten.¹³ Dies erfolgt nicht zwingend in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Es geht vielmehr um das Erlernen von Kompetenzen, und genau hier liegt der Unterschied: Bildung im hier vertretenen Sinn kann nicht erlernt werden, denn: Man bildet sich. Kompetenzen dagegen können erlernt werden, es gibt ein methodisches Instrumentarium, wie sie erlernt und weitergegeben werden können.¹⁴ Im Kontext des hier adressierten

13 Freilich gibt es jenseits des mittlerweile vermehrt kritisierten Mainstreams auch Vertreter/innen des Kompetenzparadigmas, die von ‚Kompetenzentwicklung‘ statt von ‚Kompetenzerwerb‘ sprechen.

14 Die Empirische Bildungswissenschaft vermag den Zuwachs an Kompetenzen sogar zu messen (vgl. z. B. Riegel et al. 2015). Bildung hingegen kann nicht vermessen werden. Wie

Verständnisses von Bildung werden wir ein solches Instrumentarium nicht finden, denn in ihm spielt, wie oben dargelegt, die Lust auf das Neue – die Neugierde – die zentrale Rolle. Sie ist der ‚Stichwortgeber‘ im mühsamen und leidvollen Bildungsprozess (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 7), der in den wenigsten Fällen zielgerichtet, sondern vielmehr als unkontrollierter und offener Prozess mit Umwegen verläuft. Es ist aus unserer Sicht daher angezeigt, die notwendigen Debatten um Kompetenz und Bildung und die dahinterstehenden Konzepte nicht nur in der Historischen Bildungsforschung sowie im Feuilleton und auf dem Sachbuchmarkt zu führen, sondern in den Hochschulen und mit den Studierenden – gerade mit denjenigen, die zukünftig in den Schulen unterrichten.

Auch der Begriff der ‚Identität‘ sollte Gegenstand eines steten Diskurses an der Hochschule sein. Die derzeitige gesellschaftspolitische Lage weltweit ist geprägt vom Sprechen über Identität, vielfach vermengt mit anderen umstrittenen Begriffen wie etwa ‚Heimat‘.¹⁵ Identität ist aber nichts Abgeschlossenes, Identität ist vielmehr etwas Unbestimmtes, das überdies „die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung [...], der Selbstreflexion und Selbstkritik“ impliziert (Straub 2004, S. 281–282). Doch wenn heute in der öffentlichen Debatte über Identität gesprochen wird, ist die implizierte Offenheit, sich neuen Einflüssen und Veränderungen auszusetzen, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkritik meist nicht gemeint. Identität wird als Form der Eingrenzung und Abschottung begriffen, die gegen Wandel und Veränderung ist; Identität wird als Totalität missverstanden (siehe den Beitrag von Jürgen Straub in diesem Heft). Für Lehrende an Schulen und Hochschulen ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Identität‘ geboten, denn schließlich greifen sie täglich in Prozesse der Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Studierenden – mal mehr, mal weniger stark – ein (vgl. Oberhauser 2018).

Es ist also mehr denn je notwendig, sich jetzt und zukünftig mit Bildung und Identität insbesondere im Kontext der Lehrerbildung zu beschäftigen und sie als einschlägige Konzepte zu thematisieren. Sie stehen für Prozesse, die nie zu Ende sind. Sie stehen für Offenheit und Veränderung. In einer Gesellschaft wie der unseren sind sie daher nicht nur zentrale, sondern immer auch diskussionswürdige Begriffe.

sollte das geschehen? Welche Kriterien wollte man hier anlegen? Zur Kritik am Kompetenzkonzept siehe auch Liessmann (2014).

15 Zum Heimatbegriff siehe z. B. Greverus (1979); Applegate (1990); Jäger (2017). Der Heimat- und auch ein essentialistisch verstandener Identitätsbegriff werden neuerdings z. B. von Gruppierungen wie der „Identitären Bewegung“ zur Begründung ihrer europafeindlichen, nationalistischen Gesinnung gebraucht.

Literatur

- Applegate, Celia (1990). *A nation of provincials: The German idea of Heimat*. Berkeley: University of California Press
- Bollenbeck, Georg (1994). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel
- Dörpinghaus, Andreas (2009). Bildung: Plädoyer wider die Verdummung. In: *Forschung & Lehre*, 16 (9), S. 3–14
- Dörpinghaus, Andreas (2014). Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: *Forschung & Lehre*, 21 (7), S. 540–543
- Eberstadt, Meike und Kuznetsov, Christin (2008). *Bildung und Identität. Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Fischer, Christian; Gerhard, Uwe; Partetzke, Marc und Schmitt, Sophie (2015). *Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag
- Fukuyama, Francis (2018). *Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit und Sandfuchs, Ute (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Greverus, Ina-Maria (1979). *Auf der Suche nach Heimat*. München: Beck
- Hornberger, Barbara (2017). Pop machen: Anmerkungen zum Verhältnis von Theorie und ästhetischer Praxis in der Vermittlung populärer Kultur. In: R. Elberfeld und S. Krankenhagen (Hrsg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Paderborn: Fink, S. 111–126
- Hornberger, Barbara und Krankenhagen, Stefan (2012 / 2013). Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. In: *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> [30.04.2019]
- Jäger, Jens (2017). *Heimat*, Version 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 09.11.2017. http://docupedia.de/zg/Jaeger_heimat_v1_de_2017 [30.04.2019]
- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin und Klepacki, Leopold (2014). *Forschungen zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. Bobingen: kopaed
- Liessmann, Konrad Paul (2014). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay
- Nida-Rümelin, Julian (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Niethammer, Lutz (2000). *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- Nunner-Winkler, Gertrud (2009). Identität. In: E. Bohlken und C. Thies (Hrsg.): Handbuch Anthropologie: Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 352–356
- Oberhauser, Lia (2018). Das Ich und der Blick über den Tellerrand. In: Fokus Lehrerbildung, 24.07.2018. <https://hse.hypothesen.org/1125> [30.04.2019]
- Riegel, Ulrich; Schubert, Sigrid; Siebert-Ott, Gesa und Macha, Klaas (2015). Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster / New York: Waxmann
- Rolle, Christian (2010). Über Didaktik populärer Musik: Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: G. Maas und J. Terhag (Hrsg.): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 48–57
- Scheunpflug, Annette und Prenzel, Manfred (2013). Kulturelle und Ästhetische Bildung. Themenheft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3)
- Straub, Jürgen (1998). Personale und kollektive Identität: Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: A. Assmann und H. Frieze (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität, Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73–104
- Straub, Jürgen (2004). Identität. In: F. Jaeger und B. Liebsch (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 277–303

Die Autorinnen

PD Dr. Stefanie Samida. Heidelberg School of Education; Forschungsschwerpunkte: Populäre Kulturen, Public History, Materielle Kultur
samida@heiedu.uni-heidelberg.de

Dr. Christiane Wienand. Heidelberg School of Education; Forschungsschwerpunkte: Europäische Zeitgeschichte, Erinnerungskulturen
wienand@heiedu.uni-heidelberg.de